

- f) El asesoramiento en educación es una actividad impregnada de valores que, por la naturaleza de los problemas que afronta y las relaciones que en el proceso se establecen entre los participantes, han de ser objeto de formulación y reflexión.
- g) La relación asesor-asesorados ha de constituir un acto de aprendizaje y de colaboración: el asesor debe colaborar con los asesorados y potenciar sus capacidades y su autonomía, no sustituirlos en sus funciones.

Es precisamente este último e importante rasgo que caracteriza las relaciones entre los participantes en un proceso de asesoramiento, el objeto del próximo tema.

1.2. EL ASESORAMIENTO COMO PROCESO DE COLABORACIÓN PROFESIONAL

El estilo colaborador de asesoramiento es defendido desde todas las perspectivas (social, pedagógica, psicológica, psicopedagógica), pero aún debemos analizar en qué consiste colaborar, los elementos presentes en una relación de colaboración eficaz, así como el proceso de construcción del papel de asesor-colaborador.

1.2.1. Elementos de una relación de colaboración eficaz

El modo colaborador de asesoramiento se ha venido defendiendo como la solución a muchos problemas de la intervención en educación, pero a veces también puede constituir un problema en sí mismo. Al menos, la construcción de unas relaciones satisfactorias de colaboración son el punto de partida del proceso, y debe ser el primer objetivo del asesor.

West & Idol (1987, pág. 390) definen el asesoramiento en colaboración como “*un proceso interactivo que permite a grupos de sujetos con diversos grados de conocimiento, generar soluciones creativas para la resolución de problemas definidos conjuntamente*”.

Hemos podido comprobar cómo las distintas perspectivas del asesoramiento coinciden al afirmar que en toda relación de *colaboración*, han de estar presentes una serie de principios:

- a) *Corresponsabilidad*: el asesor asume la responsabilidad de ser un buen colaborador en el proceso de asesoramiento, aunque es incuestionable que son los asesorados quienes debe guiarlo, no sólo realizando la demanda, sino también aceptando o no los servicios y sugerencias del agente de apoyo. Por eso recae en ellos la mayor responsabilidad. De hecho, el asesor es responsable de mantener esa responsabilidad en quien la debe tener, alejando los riesgos de autoritarismo como: la preponderancia del discurso dominante que puede inhibir la consideración de otras alternativas, el control burocratizado de los procesos de mejora educativa que coarta la participación, el encorsetamiento de los procesos de mejora a esquemas previamente formalizados y cerrados, etc. (Rodríguez Romero, 1996a).
- b) *Colegialidad o simetría y reciprocidad de las relaciones*. Filley (en Bell, 1990) afirma que esto se facilita si el asesor tiene una actitud de reciprocidad, que se concreta en las siguientes creencias o expectativas:
- Disponibilidad y deseabilidad de soluciones y formas de trabajo mutuamente aceptables.
 - Los beneficios de la cooperación son más valiosos que los de la competición.
 - Todos y cada uno de los participantes tienen puntos de vista igualmente válidos y son un testimonio legítimo de su posición.
 - Las diferencias de opinión son útiles para alcanzar una construcción compartida de puntos de vista.
 - Los colegas, si no se demuestra lo contrario, son personas honradas, bien informadas y reflexivas.

¹² Citados en Rodríguez Romero, 1996^a, p. 91.

- c) *No directividad*: el asesor no prescribe lo que hay que hacer para resolver un problema, promueve la reflexión y la negociación sobre las posibles soluciones y sus consecuencias.
- d) *Provisionalidad*: el asesoramiento no es una actividad permanente; de hecho tiene vocación de acabar siendo prescindible porque promueve la autonomía prestando una capacitación duradera.
- e) *Voluntariedad*: no es un servicio impuesto, sino demandado por los asesorados que en todo momento son libres además para aceptar o rechazar las orientaciones del asesor.
- f) *Desarrollo institucional sostenible*: el asesoramiento tiene lugar en función de necesidades reales y percibidas. Por ejemplo, recordemos cómo desde el modelo educativo-constructivista, se define el asesoramiento como una tarea compartida, y se aconseja al asesor trabajar sólo en la “zona de desarrollo próximo institucional”, ese espacio teórico que media entre lo que sus miembros pueden hacer por sí solos, y lo que pueden hacer con la colaboración del asesor.
- g) *Complementariedad*: muy vinculado con el principio anterior, propugna la complementariedad en los conocimientos y actuaciones de asesor y asesorados.
- h) *Circularidad*: la perspectiva sistémica parte de la premisa de que cualquier mensaje (asesor-asesorado) transmite al mismo tiempo información acerca del problema que se trata y del rol que ocupa el participante en el proceso de resolución.
- i) *Participación*: los individuos desarrollan capacidades y se apropian de determinados conocimientos en la medida en que están implicados como participantes activos.

- j) *Intencionalidad compartida*. Así como es deseable que asesor y asesorados compartan progresivamente el significado de los elementos básicos que están en juego en la resolución del problema, también debe ser mutua la intención de colaborar (el asesor debe tener la intención de ayudar, y los asesorados la intención de permitir que eso ocurra).
- k) *Credibilidad*: si el asesor no consigue tener credibilidad para los asesorados, es difícil que pueda realizar su trabajo que de por sí es comprometido (porque muchas veces es un desconocido ante el que se exponen la institución y sus miembros, porque es fácil que acceda a información confidencial, porque se le puede ver como enviado de la administración, entre otros motivos).
- l) *Ética*: el asesor debe trabajar honestamente, mostrando su punto de vista y facilitando la participación, responsabilidad y autonomía de los asesorados. El asesoramiento es un servicio a la comunidad educativa, a otros profesionales, que repercute en la capacidad o poder que éstos tienen: puede aumentarlo o debilitarlo. De manera que el asesoramiento nos obliga a ser muy exigentes con asuntos de igualdad, dignidad y autoestima profesional (Rodríguez Romero, 1996a; Vélaz de Medrano y otros, 2001).

Estos principios parecen explicarse por sí mismos, pero la realidad demuestra que resulta imprescindible investigar cómo se traducen en la práctica. De hecho, se aprecia una falta de estudios en profundidad sobre este importante tema¹³.

El hecho es que, aunque el modelo clínico y prescriptivo ha sido ampliamente denostado, y es rechazado por la mayor parte de los asesores en educación, su atractivo para los

¹³ Sánchez (2000a) ha realizado una investigación acerca de las dificultades que tienen los orientadores para trabajar con los profesores en la identificación y resolución de los problemas educativos. El autor señala que las dificultades para la colaboración se localizan en tres dimensiones del proceso de asesoramiento, estrechamente relacionadas entre sí: 1) En las creencias sobre los recursos necesarios para establecer una relación profesional de colaboración; 2) En la disponibilidad de recursos necesarios para definir los problemas y acometerlos; 3) En un consenso insuficiente en los centros sobre cómo debe ser el tratamiento de la diversidad del alumnado.

asesorados (porque supuestamente deja los problemas en manos del experto en resolverlos) y el peso e inercias de la tradición, hacen que todavía siga condicionando las expectativas de muchas instituciones, profesores y familias (Marchesi y Martín, 1998; Fernández Sierra, 1995; Vélaz de Medrano y otros, 2001).

Ciertamente colaborar exige un cambio en el rol tradicional del asesor y de los asesorados, y estrategias para modificar las expectativas incompatibles con la noción de colaboración. En las páginas siguientes abordaremos dos dimensiones básicas en la construcción de un asesoramiento en colaboración: la formación del asesor y las estrategias y métodos de asesoramiento.

1.2.2. Construcción del papel de asesor-colaborador: formación e interacción

El rol de asesor, como el de cualquier profesional especializado, se adquiere parcialmente con la formación, pero fundamentalmente se va construyendo y afinando con la experiencia, y va cobrando identidad a medida que comienza a distanciarse de otros roles con los que está emparentado. Incluso es muy habitual que un mismo profesional compatibilice la función asesora con otra actividad laboral (por ejemplo, en el campo socioeducativo, con la de profesor, orientador, educador o trabajador social, entre las más frecuentes).

Los estudios sobre desarrollo profesional, demuestran cómo las dos variables más significativas en la calidad y eficacia del trabajo son disponer de un profundo conocimiento del dominio de especialización y de la experiencia en su aplicación. Esto no dejaría de ser una obviedad si no fuera por la controversia que desde el modelo colaborador de asesoramiento suscita la figura del “experto”. A continuación argumentaremos cuál es nuestra posición al respecto.

Elementos de la experiencia que configuran el papel de asesor:

Desde una perspectiva fenomenológica, la persona tiene un papel activo en la construcción del rol profesional. Desde esta perspectiva, Rodríguez Romero (1996a, pp. 40-63) analiza una serie de aspectos que ofrecen información sobre la construcción de la identidad del rol de asesor educativo, tanto a través de la formación, como de la práctica y la interacción con otros (los asesorados y otros asesores):

- *La percepción del rol*: el futuro asesor percibe ese rol profesional tanto a través de sus valores y creencias, como a través del modelado u observación del trabajo de otros asesores –como grupo de referencia- para acabar apropiándose de los rasgos del modelo. Asimismo, los roles que se han desempeñado previamente tienen gran peso, al igual que la percepción que otros profesionales tienen de lo que es un asesor.
- *La fusión del rol*: las personas generalmente ejercen un variado número de roles, tanto en la vida personal como en la profesional. Pero lo habitual es que haya un rol que llegue a ser interiorizado con más fuerza, fundiendo los demás, y actuando como un principio o guía que configura nuestro comportamiento en diferentes escenarios.
- *Negociación del rol*: los roles se aprenden en la interacción con otros. Negociar el rol que uno va a desempeñar es un proceso inevitable e implícito en las relaciones. Sin embargo es muy importante explicitar esa negociación, si se desea deshacer las expectativas erróneas de los asesorados, y no acabar sucumbiendo al papel que éstos asignen al asesor.
- *Contextualización del rol*: hay peculiaridades de las organizaciones educativas que conviene tener presentes porque condicionan el proceso de construcción del rol del asesor o agente de apoyo. La cultura o micropolítica de la organización (con sus conflictos entre grupos de intereses divergentes, las relaciones de dominio y de resistencia, entre otros elementos) están influyendo en cómo perciben los miembros de una organización educativa el papel de asesor, y en cómo éste lo construye. Por eso, la autora aconseja al asesor, “tolerancia a la ambigüedad” (no siempre podrá ni deberá

tener un rol perfectamente definido) y “distanciamiento del rol” para poder situarse fuera de las exigencias y expectativas de los demás.

- *Gama de roles del asesor*: en general se considera que los roles del agente de apoyo (mediador, facilitador, formador, especialista en procesos, especialista en contenidos, etc.), ni tienen límites precisos, ni son inamovibles. A juicio de la autora, el rol que menos encaja con el modelo colaborador es el de especialista en contenidos, porque suscita contradicciones entre la posición de experto que se adopta, y el deseo de que las relaciones, por ejemplo con el profesorado, sean simétricas. A nuestro juicio sin embargo, es difícil pensar en un orientador/asesor que no comparta elementos nucleares de conocimiento con el profesorado. Partimos de la base de que toda la familia profesional de la educación (maestros, profesores, orientadores, educadores sociales) comparten unas competencias profesionales generales, aunque luego dispongan de competencias especializadas.
- *Funciones del asesor*: la amplitud de las funciones del asesor en el ámbito educativo es enorme, y en ocasiones contradictoria (ayudar al personal docente y administrativo de la institución, proporcionar información y recursos, formar, etc.), como ya señalamos al analizar los objetivos del asesoramiento escolar.
- *Conflictos del asesor*: pueden ser inter-rol (cuando se producen por tensiones con roles asociados –profesores, administradores, etc-) e intra-rol (surgen cuando se desarrollan roles poco compatibles –como es el caso de asesor y supervisor- o se carece de las cualidades necesarias para desempeñar el papel de asesor).
- *Marginalidad del rol*: esta situación se produce cuando el asesor situado en la frontera de dos grupos que difieren en metas y actitudes, y debe establecer puentes entre ambos.
- *Potencial del rol*: el papel de asesor es complejo y está sometido normalmente a los riesgos de fragmentación de funciones, de contradicción entre las funciones, o de “vivir entre dos orillas” (por ejemplo, entre los profesores y los administradores). Pero, como

señala Rodríguez Romero (o.c., p. 62) “*moverse con un rol profesional conflictivo exige tomar en consideración las fuentes y tipos de conflictos, y establecer un modo de afrontarlos que permita una definición más consciente del rol*”. Esta situación tiene la ventaja de poder definir la identidad del rol con más autonomía y libertad.

En definitiva, podemos concluir que definir el rol de asesor supone, más que poner/ponernos una etiqueta, adoptar una postura frente a los asuntos clave que se acaban de mencionar, y frente a las creencias que se sostienen en relación con: a) El uso del poder que otorgan el conocimiento y el propio papel del asesor; b) El ejercicio de liderazgo; c) La imagen de los asesorados. Supone desarrollar capacidades como la flexibilidad, la capacidad de diálogo, la facilidad de adaptación a situaciones diversas y relaciones ambiguas, motivación de logro, sensibilidad hacia los otros y profundo respeto por la persona, honestidad y deseo auténtico de ayudar a otros sin generar dependencias.

Por lo demás, hay que asumir que la trascendencia de los asuntos educativos ante los que tiene que posicionarse el asesor, y la ausencia de patrones fijos de comportamiento, es lo que lleva inevitablemente a los dilemas y las cuestiones de valor en la labor asesora.

El ámbito de formación y especialización del asesor de estilo colaborador:

Llegados a este punto, parece lógico concluir que la formación del asesor en el campo de la educación requiere dos elementos básicos y complementarios:

- *Formación teórica:* como especialista en un ámbito disciplinar (la educación en alguna de sus distintas especialidades) y en procesos de asesoramiento (que contemple las distintas capacidades que venimos señalando en el asesor como agente de apoyo, facilitador, mediador, promotor, etc. de los recursos humanos de las instituciones educativas).
- *Formación en la práctica:* que de la oportunidad de observar buenas prácticas de asesoramiento en otros profesionales.

Con respecto a la primera vía -el conocimiento experto del asesor-, hay que puntualizar algunos extremos de importancia, si no queremos incurrir en una flagrante contradicción con nuestra apuesta por un modelo colaborador de asesoramiento.

Desde sus orígenes, el asesoramiento o la consulta se basan en la idea de que la extensión de los conocimientos a un mayor número de profesionales, amplía las posibilidades de atender las múltiples necesidades del conjunto de la comunidad, y puede potenciar la actuación de las instituciones haciéndola más efectiva. Sin embargo desde el modelo colaborador parece cuestionarse el esquema del modelo “experto” de intervención descrito en páginas anteriores del tema. Al rechazar esta posición, no se pretende en modo alguno ignorar o minusvalorar la importancia de contar con profesionales de un alto nivel de especialización, sino alertar del riesgo que supone que el especialista que ejerce funciones de asesor –de manera permanente o esporádica-, llegue a creer que los profesionales a los que asesora no son especialistas, o que son simplemente “una parte del problema” a resolver. Este esquema correspondería a lo que Caplan denominaba “consulta centrada en el consultante”, que es algo parecido a decir, centrada en las “deficiencias” del consultante (porque en realidad se supone que le faltan conocimientos o mantiene actitudes inadecuadas). Muy al contrario, creemos que tanto asesor como asesorados son “parte de la solución al problema” que ambos tienen que afrontar conjuntamente, aportando lo mejor de sí mismos.

En este sentido nos parece importante dejar claro que lo que se discute no es el conocimiento especializado de un asesor –lo que sería de todo punto absurdo-, sino *la actitud* que éste adopte en relación con su rol de asesor. Como afirma acertadamente Kadushing (1977, p. 31): “*El experto lo es, no en relación con el asesorado, sino con la naturaleza del contenido a ser comunicado y con los procedimientos para comunicarlo..* Dicho de otro modo, asesor y asesorado se conceden mutuamente el mismo estatus profesional (no creen “saber más” ni “ser jerárquicamente más” que el otro), puesto que el tipo de conocimientos que poseen puede ser diferente, complementario y siempre necesario para avanzar.

Del mismo modo que -al menos en el ámbito educativo- no se sostiene la imagen de un asesor que “no sepa nada de educación” (pues el asesor tiene más posibilidades de ser efectivo si está familiarizado con los problemas sustantivos que encara el asesorado) y cuya pericia se limite exclusivamente a los procesos y técnicas del asesoramiento, tampoco es suficiente ser un especialista en procesos educativos para desempeñar adecuadamente la función asesora. Desde esta última situación es desde la que se aprecian ciertas amenazas para el modelo colaborativo.

Con esto queremos decir que para que un asesor pueda ayudar a otros profesionales de la educación a resolver los problemas que motivan la consulta, ciertamente debe poseer marcos teóricos específicos de interpretación e intervención acerca de esos problemas (por ejemplo, de las necesidades de apoyo educativo específico asociadas a la discapacidad, de los trastornos de la personalidad, del aprendizaje o del comportamiento social; de las situaciones familiares de abandono o maltrato a menores; de la violencia infantil y juvenil, etc.). En este sentido se evidencia el hecho de que un único asesor no puede ser experto en todo tipo de problemas, por lo que es necesario que las instituciones educativas puedan contar con la colaboración de distintos equipos multiprofesionales de apoyo que trabajen de manera coordinada. Pero, al mismo tiempo, cualquier asesor debe disponer de un cuerpo de conocimientos y destrezas acerca del proceso mismo de asesoramiento –conocimiento de la conducta humana, de los procesos de interacción social, de las organizaciones, y de los modelos, estrategias y técnicas de asesoramiento- (Marcelo, 1997), y desde luego ha de incorporar una dimensión ética y de compromiso social a su trabajo como agente de cambio. En esto estriba precisamente el doble objetivo que Caplan y Caplan (1997) asignaban a la consulta: no sólo apoyar al consultante en sus problemas cotidianos de trabajo, sino también ayudarle a desarrollar un conocimiento y estrategias que le permitan trabajar en el futuro con más eficacia y autonomía.

Sin duda es imprescindible que el asesor haya desarrollado un conjunto de capacidades como las que describen Lippit y Lippit (1986):

- Diagnosticar un problema.
- Hacer un análisis e interpretar los resultados con y para los asesores.

- Formular objetivos en colaboración con los asesorados.
- Comunicarse eficazmente con distintos tipos de sistemas de clientes.
- Ayudar a los asesorados a sentirse confortables con los cambios.
- Mantener y reforzar la energía de las personas.
- Tratar con el conflicto y la confrontación.
- Ayudar a los asesorados a aprender cómo aprender.
- Conducir esfuerzos de desarrollo y crecimiento.
- Actualizarse.

Este tipo de capacidades pertenecen al ámbito de especialización que corresponde propiamente al rol de asesor, sin las cuales no podría desarrollar bien su trabajo como tal, por muy útil que sea su especialización en otros contenidos educativos, como los relativos a teorías y metodologías para la educación de menores en riesgo. Ciertamente con ello estamos describiendo una situación ideal acerca de un perfil profesional complejo, cuya formación dista bastante de estar contemplada en los planes universitarios de formación inicial de los profesionales de la educación (profesores, orientadores o educadores sociales, entre otros), y no suficientemente en la oferta de educación permanente. No obstante, como tendremos ocasión de analizar más adelante, el trabajo de apoyo planificado y coordinado en el marco de equipos multiprofesionales puede y debe suplir muchas de las dificultades que se presentan a la compleja tarea del asesoramiento en educación.

1.2. LA ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DE ASESORAMIENTO COLABORATIVO: METODOLOGÍA Y ESTRATEGIAS

Abordaremos dos aspectos esenciales para garantizar la coherencia y sistemática del proceso de asesoramiento: la metodología o esquema organizativo de trabajo, y la formalización de las decisiones adoptadas por los participantes en el proceso. Analizaremos en primer lugar los rasgos básicos de la “metodología de resolución de problemas”, y a continuación dos tipos de estrategias para afrontar el trabajo: el asesoramiento centrado en los procesos de cambio, y la herramienta para reflejar los acuerdos sobre cómo llevar a cabo el proceso de apoyo: el “contrato de colaboración”.

1.3.1. La lógica de resolución de problemas como marco metodológico

Los profesionales de la educación nos enfrentamos todos los días a una multitud de problemas de diversa etiología y grado de dificultad. En términos generales, podríamos decir que “existe un problema” cuando la situación presente difiere en alto grado de una situación deseada o deseable (Bransford y Stein, 1984). Otra manera de definir la existencia de un problema es identificarlo como una situación inadecuada o inconveniente que se resiste al cambio o, al menos, a las aproximaciones que unas personas con unos determinados recursos hacen para cambiarla. Pensar en la solución de problemas de este modo resulta útil por varias razones (Bruning et al, 2000, p. 235):

- Porque hace hincapié en la continuidad del proceso de solucionar problemas, en el que pasamos de un estado inicial confuso, a otro más claramente definido.
- Porque pensar en ello en términos de procesos de cambio de un estado a otro nos ayuda a comprender que prácticamente todos los problemas a los que nos enfrentamos, a pesar de sus diferencias, se pueden resolver utilizando la misma estrategia general.

Ciertamente los problemas se diferencian por el grado de estructuración o definición que presentan a quien los debe solucionar. Los problemas bien definidos sólo tienen una solución correcta y un método garantizado para obtenerla, como es el caso de las ecuaciones de segundo grado (Kitchener, 1983). Por su parte, un problema mal definido – aquel sobre el que los especialistas no se ponen de acuerdo ni acerca de sus causas ni sobre sus posibles soluciones, quizá por ser demasiado complejas- tiene más de una solución aceptable, y no hay un acuerdo universal sobre la estrategia para obtenerla. El caso de la destrucción de la capa de ozono o muchos problemas socioeducativos son ejemplos claros de problemas mal definidos, que no obstante es preciso solucionar.

1.3.1.1. Diferentes teorías sobre la resolución de problemas

Desde una perspectiva histórica de las teorías psicológicas y pedagógicas sobre la resolución de problemas a principios del siglo XX, parece ya superada la posición que

propugnaba como método las aproximaciones sucesivas a la solución a través de una secuencia progresiva de ensayo-error, y que defendía Thorndike a comienzos del siglo XX. Desde una perspectiva muy diferente, Dewey (1910) consideraba que resolver un problema es un proceso consciente y deliberado, regido por una secuencia de 5 pasos que se pueden enseñar y aprender:

1. Admisión de la existencia de un problema;
2. Definición del problema;
3. Desarrollo de hipótesis o soluciones posibles y plausibles;
4. Comprobación de las hipótesis;
5. Selección de la mejor solución hipotética en función de sus ventajas e inconvenientes.

Un tercer enfoque sobre el tema fue propuesto por los psicólogos de la Gestalt¹⁴, que resaltaron la necesidad de integrar los distintos elementos de un problema en una visión global del mismo, y la enorme importancia que tienen los conocimientos previos sobre las cosas no sólo para encontrar soluciones, sino también para inhibirlas o para dar nuevos usos a recursos ya muy conocidos (con frecuencia estamos demasiado atrapados por nuestra visión de la realidad como para trascenderla y avanzar). Es bien conocida la diferenciación que hacía Wertheimer a mediados del siglo XX (Pérez y Pozo, 1994) entre *pensamiento productivo* (o generación de nuevas soluciones o nuevos modos de resolver, a partir de la organización o reorganización de los elementos del problema) y *pensamiento reproductivo* (aplicación de métodos ya conocidos para resolver un problema).

Como podemos ver, las distintas maneras de aproximarse al proceso de resolución de problemas tiene que ver con el punto de partida: bien las características del sujeto (como hace la Gestalt), bien las características de la tarea o problema (problemas bien o mal definidos, y otras tipologías).

¹⁴ Escuela de Psicología que se desarrolla en Alemania en el período de entreguerras. Su planteamiento de partida es el análisis global y estructural de todos los procesos psicológicos.

¹⁵ En Pérez y Pozo (1994).

Desde los años 50 se ha avanzado mucho acerca del tema, sobre todo desde los ámbitos de la Informática y la Psicología Cognitiva, en los que se ha trabajado para desarrollar un modelo general de solución de problemas aplicable a campos muy diversos. Desde esta corriente se hace hincapié en dos componentes fundamentales de la solución de problemas (Bruning et al. 2000, p. 238):

- a) Es posible emplear un procedimiento general (que en la mayoría de los modelos consta de una secuencia de cinco estadios).
- b) Es necesario mantener un elevado grado de supervisión metacognitiva (toma de conciencia, gestión y control de las capacidades disponibles y de las tareas a realizar) por parte de quienes deben resolver el problema.

Ciertamente es posible enseñar y aprender un conjunto de habilidades y capacidades generales de resolución de problemas. Esto supone dotar a los sujetos de la capacidad de aprender a aprender, de encontrar por sí mismos respuestas a las preguntas que les inquietan o que necesitan responder, en lugar de esperar una respuesta ya elaborada por otros y transmitida por algún procedimiento tradicional y poco constructivo (Pérez y Pozo, 1994). Recordemos lo importante que es mantener esta perspectiva del aprendizaje en los procesos de asesoramiento colaborativo. De hecho, pensamos que este tipo de “pensamiento estratégico” para la resolución de problemas, debe ser medio y mensaje al mismo tiempo. Con esto queremos decir que, del mismo modo que el asesor o agente de apoyo ayuda a una institución (asesorados) a potenciar la capacidad, por ejemplo, de hacer frente a un problema de violencia de menores, los propios asesorados han de ayudar a esos menores y a su entorno sociofamiliar a hacer frente a su conducta de manera estratégica, reflexiva y crítica, de manera que puedan ser protagonistas de la solución.

1.3.1.2. El modelo general de resolución de problemas y su aplicación al asesoramiento en educación

Podríamos decir que el proceso de resolución de problemas ha de ser una actividad estratégica, es decir, un conjunto de acciones pensadas, dirigidas y organizadas con anticipación para conseguir un determinado objetivo. Dicho de otro modo, para resolver

problemas es preciso movilizar nuestras “estrategias de aprendizaje”, entendidas como un proceso de toma de decisiones-consciente e intencional- que consiste en seleccionar los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para alcanzar un determinado objetivo (resolver un problema), siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción (Monereo, 2000, p. 34).

Los diferentes modelos contemporáneos no presentan muchas diferencias respecto al *Procedimiento General de Resolución de Problemas*, coincidiendo en una secuencia de cinco estadios:

1º) Identificación del problema.

Se trata de uno de los aspectos más complicados del proceso, porque requiere creatividad, perseverancia en la reflexión, y una actitud rigurosa que prevenga contra la metodología de la superficialidad que nos lleve a optar por una solución prematura. Los investigadores señalan algunos obstáculos para identificar problemas de forma eficaz (Bruning et al, o.c., pp. 238 y ss):

- La falta de costumbre de buscar “activamente” los problemas (dejamos que el problema “venga a nosotros” o “nos sobrevenga”);
- No siempre se dispone previamente de conocimiento relevante acerca del problema, o el conocimiento que poseemos nos condiciona a no poder ver las cosas “con ojos nuevos”;
- No dedicamos el tiempo necesario a reflexionar sobre la naturaleza del problema y sus posibles soluciones;
- No estamos suficientemente abiertos a los problemas, con lo que a veces la primera impresión interfiere en el descubrimiento de enfoques alternativos;
- No siempre permitimos que el problema y su solución inicial evolucionen mientras trabajamos con él;
- En ocasiones nos falta perseverancia ante las dificultades iniciales, porque pensamos que las soluciones deben aparecer con rapidez.

En este estadio corresponde dar respuesta a una serie de preguntas clave: ¿de cuánta información –datos, perspectivas de los distintos participantes, etc.- disponemos sobre el problema? ¿qué información necesitamos obtener y analizar antes de continuar? ¿se puede dividir el problema en sub-problemas más pequeños? ¿se ha resuelto un problema similar antes; si es así, cómo?.

2º) Representación del problema

Representar gráficamente los problemas (mediante esquemas, gráficos, dibujos, ecuaciones, etc.) tiene muchas ventajas:

- Nos permite recordar, resumir y relacionar la información. Hemos de conseguir visualizar los elementos o conceptos del problema que debemos manipular para llegar a la solución.
- Porque no se es más eficaz resolviendo problemas sólo por poseer más experiencia, lo cual es muy importante, sino porque se presta más atención a la naturaleza subyacente del problema (a sus elementos nucleares) que a los rasgos superficiales, y en esto ayuda mucho representar el problema.
- Porque en un problema complejo hay que tener en cuenta muchas soluciones posibles, y la representación visual de la situación nos ayudará a seguir la pista de las soluciones y a razonar con más claridad.

Buena parte de nuestra limitada capacidad cognitiva en la memoria a corto plazo se agota simplemente al tratar de recordar la información relevante, por lo que nos quedan pocos recursos para trabajar en la resolución del problema.

3º) Seleccionar una estrategia adecuada

Hay muchas estrategias para resolver problemas. Una de ellas es aplicar reglas ya conocidas, pero en ocasiones no hay reglas, o se desconocen, por lo que es preciso utilizar una estrategia más heurística: hay que descubrir nuevas reglas.

Dos de las reglas más utilizadas son el la secuencia “ensayo y error” y el análisis “medios-fines”. El primero es el método menos eficaz de todos, ya que quien lo aplica carece de un plan estratégico. El análisis medios fines trata de reducir la distancia entre la situación actual del problema y la meta a la que se quiere llegar (la solución), adoptando una secuencia de pasos: 1) Formular la meta (la situación o clase de solución a la que se quiere llegar); 2) Dividir el problema en sub-problemas interrelacionados; 3) Evaluar el éxito de nuestra intervención a cada paso antes de pasar al siguiente (Bruning et al, 2002). Esta secuencia general, se puede concretar en cada caso, pero lo importante es seleccionar y utilizar un plan estratégico para abordar la situación.

4º) Poner en práctica la estrategia

Algunas investigaciones apuntan a que, la diferencia entre educadores expertos y principiantes al resolver problemas estriba en que, los expertos (Swanson et al, 1990)¹⁷:

- Disponen de gran cantidad de conocimiento procedimental, conseguido a través de la experiencia.
- Por ello, aunque estén en la fase de puesta en práctica de una estrategia para resolver un problema, siguen centrando su atención en la comprensión, definición y representación del problema, y sobre la marcha suelen tener en cuenta más soluciones posibles (los principiantes, sin embargo, sentían mucha más necesidad de identificar una solución y llegar a ella cuanto antes; no dedicaban suficiente tiempo a comprender el problema).
- Las soluciones que proponen son intervenciones de base externa (por ejemplo, reorganizar a los alumnos en el aula), y no de base interna (aconsejar a los alumnos).

Aunque indudablemente la experiencia, el estilo cognitivo y la formación de los profesionales va a incidir en su manera de afrontar un problema educativo complejo, y teniendo en cuenta que no hay un método perfectamente definido y mágico para hacerlo, lo que parece fuera de duda es que el *pensamiento estratégico* –la intervención planificada

¹⁶ Los autores realizaron una investigación comparando la metodología de profesores expertos y novatos para resolver problemas de conducta de los alumnos.

¹⁷ Los autores realizaron una investigación comparando la metodología de profesores expertos y novatos para resolver problemas de conducta de los alumnos.

después de comprender en profundidad los problemas- es la aproximación más eficaz. Este enfoque estratégico del proceso de resolución de problemas, que va más allá de la aplicación de una mera técnica o secuencia de pasos, requiere (Pozo, 1996, pp. 300-303):

- a) Conocimientos temáticos específicos sobre el área o problema al que va a aplicarse la estrategia.
- b) Planificación y control de la ejecución (hay que comprender lo que estamos haciendo y por qué lo estamos haciendo; reflexión sobre los procedimientos que empleamos).
- c) Utilización selectiva de los propios recursos y capacidades disponibles. Sin una variedad de recursos no es posible actuar de un modo estratégico.
- d) Dominio de técnicas más simples (cuando tenemos que enfrentarnos a tareas nuevas nos apoyamos en aquellas rutinas que dominamos con cierta seguridad y tenemos automatizadas), para podernos centrar en la gestión global de la tarea, en la estrategia general.
- e) Disponer y planificar estrategias de apoyo (condiciones ambientales favorables, clima de cordialidad y colaboración, refuerzo de la autoestima entre los participantes, etc.).

En la resolución de problemas, la diferencia entre aplicar mecánicamente una serie de técnicas o procedimientos y emplear una estrategia general, es la misma que en el deporte hay entre ser jugador y ser entrenador (Pozo, o.c. p. 304). Muchas veces, el papel del asesor o agente de apoyo colaborador consistirá en ayudar a los profesionales que lo demanden (profesores u otros) a pasar de un rol (jugador) a otro (entrenador), haciendo que el proceso de resolución de problemas educativos complejos sea una auténtica experiencia de aprendizaje en la que se transfiera conocimiento estratégico.

5º) Evaluar la estrategia utilizada

La mayor parte de lo que aprendemos acerca de una experiencia no procede de haber participado en ella, sino de la evaluación que hacemos durante y al final de la misma. Al evaluar aprendemos del propio proceso de resolución de problemas que hemos seguido, lo

hacemos más consciente y ello nos permitirá entender los éxitos y los fracasos y resolver mejor problemas similares o diferentes en el futuro. Por otra parte, emitir juicios de valor fundamentados sobre el proceso y los resultados (pues en eso consiste evaluar) supone también dar una respuesta ética y crítica a la información que está influyendo en la toma de decisiones sobre el problema. Supone aumentar la capacidad de analizar lo “adecuado” de nuestras decisiones desde una perspectiva moral, comprometida con el problema. A este respecto coincidimos con Gillet (2002, p. 57) cuando afirma que *“la decisión, sea individual o colectiva, es la etapa de cuestionamiento ético por excelencia. La decisión es la ética en acción”*. En definitiva, este proceso de reflexión nos permitirá conocer si la información en que se basan nuestras opiniones o creencias es adecuada, y si las inferencias que hemos realizado son razonables.

Como venimos repitiendo a lo largo del capítulo, hay autores que hacen más hincapié en la importancia del conocimiento específico y la experiencia que se tenga sobre un campo, y otros en el papel de las habilidades generales de solución de problemas. A estas alturas parece evidente que ambos factores son de gran importancia, y que ambos se complementan entre sí; pero lo interesante es resaltar que siendo imprescindible disponer de esas capacidades (conocimiento de un dominio, habilidades y destrezas generales) para resolver un problema, no necesariamente han de estar concentradas en una misma persona. El trabajo en equipo, la colaboración entre personas con experiencia, conocimientos y destrezas complementarias, también permite poner en juego los elementos necesarios para resolver con éxito un problema. Con la ayuda de otro/s podemos llegar a resolver problemas que no podríamos afrontar sin esa ayuda, y en ese proceso aprendemos para ser más capaces y autónomos en el futuro. Al igual que es posible transferir conocimientos, lo es la transferencia de habilidades de resolución de problemas, siempre que el experto en dicho proceso facilite la participación activa de los menos expertos, proporcione una práctica estructurada (descartando el aprendizaje por descubrimiento a base de ensayo y error) y fomente el desarrollo de la conciencia acerca de la estrategia general a seguir para resolver el problema en cuestión (Mayer y Wittrock, 1996).

Volviendo al plano del asesoramiento, desde la literatura relativa al tema se aprecia una gran coincidencia en torno a la idea de que la metodología a seguir para organizar el trabajo responde generalmente a la lógica de resolución de problemas o “modelo general de resolución de problemas” que acabamos de analizar. Sólo se aprecian algunas diferencias no muy importantes entre autores, a propósito de las distintas fases del proceso (Cuadro 2).

Cuadro 2. Fases del proceso de asesoramiento según la metodología de “resolución de problemas”

Davidson (1990)	<ul style="list-style-type: none"> 1º) Definición de problema por parte de los asesorados (formulación de la demanda). 2º) Recogida de información sobre el problema. 3º) Búsqueda de soluciones. 4º) Diseño del plan de acción. 5º) Intervención por parte de los asesorados (aplicación del plan de acción). 6º) Evaluación.
Escudero y Moreno (1992, p. 85) ¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> a) Creación de una relación inicial de aceptación mutua; clarificación de relaciones; reconocimiento mutuo; establecimiento de la orientación del proceso; clarificación de metas y objetivos. b) Búsqueda de información; diagnóstico de la organización y/o de los subgrupos, análisis de problemas (causas, consecuencias, contextos). c) Oferta de alternativas para la solución de los problemas; formación de grupos y organización; formulación de planes de acción y organización de subsistemas adecuados para llevarlos a cabo. d) Experimentación, desarrollo conjunto de un plan de investigación y desarrollo; desarrollo de procedimientos de enseñanza-aprendizaje. e) Evaluación, retroalimentación y toma de decisiones: evaluación de resultados del programa incluyendo la perspectiva de asesor, asesorados, padres, administradores, etc.
Moreno y Torrego (2001) ¹⁹	<ul style="list-style-type: none"> a) Iniciación y creación de condiciones de trabajo adecuadas para el asesoramiento colaborativo. b) Auto-revisión institucional (de los modelos con los que los profesores se plantean y tratan los problemas, incluyendo la política general de la escuela respecto a los mismos). c) Proceso sistemático de búsqueda de soluciones al problema. d) El trabajo con las soluciones potenciales: validación, priorización y análisis de las necesidades de formación específica y ajustada para aplicar las soluciones. e) Planificación (objetivos, responsabilidades, espacios, tiempos, etc.). f) Puesta en práctica. g) Evaluación.

¹⁸ Los autores identifican las distintas fases presentes en los diez modelos de consulta analizados por West & Idol (1987).

¹⁹ Los autores siguieron estas fases en un proceso de asesoramiento para la resolución de conflictos de convivencia en centros escolares.

De las distintas aportaciones sintetizadas en el Cuadro 2, nos detendremos en la realizada por Davidson, por cuanto el autor se ocupa de señalar en qué medida el asesor y los asesorados asumen la responsabilidad en cada fase del proceso de resolución del problema. Recordemos la importancia que tiene en el modelo colaborador que el asesor refuerce las capacidades y autonomía de los asesorados en su desempeño profesional y, en consecuencia, que los asesorados nunca dejen de ser los protagonistas y responsables principales del proceso. Por ello, nos detendremos en explicar los cinco estadios que delimita Davidson (1990²⁰) en el reparto de responsabilidades para la resolución de situaciones educativas problemáticas, pero incorporando una segunda fase que incorpora – además de la recogida de información que propone el autor- los aspectos relativos a la identificación y representación del problema, tal y como anteriormente hemos defendido. En el Cuadro 3 se presentan las fases, los distintos estadios, y la asunción de las responsabilidades de asesor y asesorados en un continuo delimitado por los extremos “actividad” frente a “pasividad”.

Cuadro 3. Estadios del reparto de la responsabilidad (asesor/asesorados) en el proceso de resolución de problemas educativos (adaptado de Davidson, 1990, p. 63)

FASE DEL PROCESO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	ESTADIO	PERSONA EN QUIEN RECAE LA MAYOR RESPONSABILIDAD
1º) Descripción inicial del problema.	<i>1. Escucha:</i> el asesor se limita a escuchar y a pedir confirmación sobre si su comprensión de la situación y de la demanda es adecuada.	Asesorados
2º) Identificación, definición y representación del problema. Acuerdo de colaboración.	<i>2. Comienzo de la interacción:</i> - Recogida de información y puntos de vista sobre el problema. - Determinación de elementos clave. - Representación gráfica de la estructura sistémica del problema. - Asesor más activo en la ordenación y clasificación de la información recibida y en la	Asesor/Asesorados

²⁰ Citado en García Pérez (2003).

	redefinición del problema, aportando nuevas perspectivas para contemplar la situación y pedir más información. - Se establece un acuerdo que refleja la participación de los distintos actores.	
3º) Búsqueda de soluciones.	3. <i>Interdependencia</i> : asesor y asesorados intercambian ideas, buscan y analizan posibles soluciones y sus consecuencias. Se adoptan decisiones y se formula conjuntamente un plan de acción que refleja las aportaciones de los distintos participantes.	Asesorados/Asesor
4º) Diseño de la estrategia y del plan de acción.		
5º) Intervención (aplicación de estrategias y del plan de acción)	4. <i>Aplicación</i> : los asesorados ponen en marcha el plan de acción definido, con la estrategia decidida, aunque el asesor puede participar en algunos momentos para prestar apoyo a demanda de los asesorados.	Asesorados (con apoyo coyuntural del asesor)
6º) Evaluación	5. <i>Co-evaluación</i> : estadio cooperativo en que se revisa el progreso y se valora el plan de acción aplicado. Se decide si el asesoramiento ha terminado o debe continuar.	Asesorados/Asesor

Para que el proceso de asesoramiento constituya una auténtica experiencia de aprendizaje, el asesor participa con más intensidad en las fases *de definición y representación del problema, búsqueda de soluciones y diseño del plan de acción*, que es donde efectivamente podría aportar –siempre que el asesor lo demande expresamente- información especializada de valor, recursos innovadores, nuevas perspectivas de análisis de la situación, estrategias de diagnóstico y trabajo colaborativo, valoración -a la luz de la teoría disponible o de otras experiencias similares- de las consecuencias para la institución de las soluciones propuestas por los asesorados, etc. Al mismo tiempo, lo importante es garantizar que los asesorados (profesores, familias, etc.) participen lo más activamente que sean capaces en todo el proceso, responsabilidad que recae fundamentalmente en el asesor. Ahí estriba el carácter simétrico de la relación de colaboración, en la que la aportación de cada participante será revisada, mejorada y transformada en una propuesta de acción o reflexión. Como señala

García Pérez, (o.c. p. 37), lo importante no es tanto el papel que el asesor asuma, como el que se le conceda al asesorado; mientras este asuma toda la responsabilidad de la que sea capaz, y se le anime a intervenir en todos los pasos, la relación de colaboración, y el desarrollo de la capacidad interna de la institución para resolver problemas y afrontar cambios en el futuro, quedarán salvaguardados.

Para Nieto Cano (1996, pp. 229-230), *“el aprendizaje organizativo es fundamentalmente un proceso de solución de problemas concretos por medio del cual se construyen significados y valores. Por ello, se convierte en un acto de grupo continuamente modificado por el intercambio de conocimientos y de realizaciones que producen ideas y actitudes socialmente compartidas...”*. Para este autor, esto tiene algunas implicaciones básicas:

- a) Los procedimientos y contenidos de apoyo no pueden planificarse con exactitud. Los problemas educativos y sociales a los que hay que hacer frente son por naturaleza ambiguos y complejos; se muestran esquivos a soluciones lineales.
- b) Los procesos de asesoramiento y de cambio se cimentan en la cooperación, el consenso, el compromiso y el apoyo mutuo como formas de relación interpersonal. Y esto no es tanto una cuestión técnica o estratégica como de valor, porque de lo que estamos hablando es de institucionalizar nuevos valores y creencias.
- c) Exige que los asesores asuman el rol de colaboradores, pero también que exige que las propias instituciones se abran, colaboren, rompan su habitual hermetismo.

Por último, nos parece importante resaltar otra de las ventajas del modelo colaborativo de resolución de problemas: permite analizar en profundidad la realidad, pues no sólo promueve nuevas formas de actuar ante ellos, sino que también ayuda a abandonar determinadas prácticas inadecuadas. En este sentido compartimos la advertencia que formulan Moreno y Torrego (2001) con respecto a los efectos que ingenuamente se esperan de la introducción de un programa o plan innovador para la resolución de un problema educativo –especialmente de los programas estandarizados-. Muchas veces, señalan los autores, este hecho impide que se pongan en cuestión las prácticas convencionales, de manera que la mayoría de los problemas de base permanezcan ocultos a la mirada externa (de los padres, los asesores, los administradores) e incluso a la propia mirada de los

miembros de una institución educativa. Como señalan estos autores, el debate conjunto y en profundidad de las prácticas profesionales puede en principio resultar amenazante a los miembros de una institución o servicio educativo, haciendo surgir ciertas resistencias al cambio, pero una vez superados esos temores los asesorados valoran muy positivamente el hecho de mantener el control del proceso de cambio, y el conocimiento que resulta del mismo.

1.3.2. Estrategias de asesoramiento

Junto a los aspectos metodológicos que se acaban de exponer, y en la línea de asegurar un modelo de asesoramiento auténticamente colaborativo, la actuación estratégica del asesor pasa al mismo tiempo por tomar decisiones sobre dos importantes cuestiones:

- a) ¿Cuál va a ser el eje en torno al que se articula la labor asesora: los conocimientos especializados del experto, o el problema que demanda una solución?.
- b) ¿Qué instrumento o “mapa de carreteras” vamos a utilizar para plasmar los acuerdos adoptados sobre el modelo y el proceso de asesoramiento, y para reconducirlo cuando sea preciso?.

1.3.2.1. Los dos polos del asesoramiento: contenido y proceso

Escudero y Moreno (1992, pp. 221-230) identifican dos polos en torno a los que pueden describirse las estrategias específicas del asesoramiento en educación (concretamente del asesoramiento externo a las escuelas): “*un polo, que hemos denominado técnico, de contenidos, centrado en el experto y en la aplicación de sus conocimientos y técnicas sobre las instituciones y sujetos, y otro, denominado de proceso, centrado en los problemas y en una relación de colaboración entre expertos y profesores. El primero de estos polos permitiría hablar de una estrategia de asesoramiento y orientación centrada en contenidos y definida por la intervención, mientras que el segundo nos haría pensar en una estrategia de proceso y definida por la colaboración*” (o.c., p. 221).

A nuestro juicio, la utilización de estos dos tipos de estrategias no se limitan exclusivamente al apoyo desde servicios o equipos multiprofesionales externos a las escuelas, pues podrían generalizarse al asesoramiento –interno o externo- a cualquier otra institución de carácter educativo. Por ello, en el Cuadro 4 sintetizamos la descripción de ambas estrategias por parte de los autores, pero atribuyéndoles este carácter más general.

Cuadro 4.- Contenido-Proceso: los dos polos del asesoramiento (adaptado de Escudero y Moreno, 1992, pp. 223-224)

ESTRATEGIA DE APOYO CENTRADA EN EL CONTENIDO	ESTRATEGIA DE APOYO CENTRADA EN LA FACILITACIÓN DE PROCESOS
Los propósitos y objetivos del apoyo se definen y diseñan desde fuera de la institución y sin la participación de sus miembros (generalmente por parte de la Administración o de los propios asesores).	Los propósitos y objetivos del apoyo se definen y diseñan a demanda de los asesorados, y siguiendo los principios del trabajo conjunto y colaborativo asesor-asesorados.
La razón de ser del asesoramiento es la transferencia de teorías y métodos, o la aplicación de programas.	La razón de ser del asesoramiento es facilitar procesos en la institución que puedan capacitar a sus miembros en la resolución de problemas, procurando satisfacer criterios sociales e ideológicos relacionados con la promoción de la solidaridad, autonomía, interdependencia, comunicación y progreso en las relaciones sociales y en las actuaciones educativas.
La teoría es más importante que la práctica a la hora de fundamentar los planes y programas de acción para la resolución de problemas.	La plataforma más adecuada para fundamentar planes y programas de acción es la relación dialéctica entre teoría y práctica.
Se presupone que el asesor es quien tiene más capacidad para tomar decisiones acerca del proceso de resolución de problemas (para qué, cómo, cuándo, con quién, etc.).	Se presupone a los asesorados la capacidad para tomar decisiones acerca de la solución a sus problemas y necesidades, capacidad que comparten con el asesor durante el proceso que aporta al equipo –a demanda de éste- sus propios conocimientos y destrezas.
La relación asesor-asesorados es diferenciada y jerárquica (asimétrica).	La relación es una combinación de roles y funciones que ha de verse de forma simétrica y complementaria.
La estrategia de apoyo es la “intervención sobre” la institución y sus miembros.	La estrategia de apoyo es la “colaboración con” y el “apoyo a” la institución y sus miembros.
El estilo de trabajo del asesor es directivo-prescriptivo (en el marco de los modelos clínico y de experto/entrenamiento/formación).	El estilo de trabajo del asesor es no directivo (en el marco de los modelos colaborativo, centrado en el conflicto social, los procesos, las relaciones humanas y en la organización).

Hay que insistir que, en la práctica, generalmente no se encuentran modelos puros de asesoramiento con respecto a estos dos tipos de estrategias, sino que el desempeño de la

labor asesora o de apoyo suele situarse en algún lugar entre ambos polos (contenido/directividad y procesos/colaboración). Parece innecesario reiterar que el esfuerzo estratégico que proponemos a los asesores se orientaría a situar su trabajo lo más próximo que sea posible –pues la realidad siempre impone sus límites- al modelo centrado en la colaboración para la resolución de problemas.

1.3.2.2. Articulación del proceso de apoyo y colaboración: el contrato

A las dos estrategias de carácter general descritas, es posible añadir una estrategia más operativa. Diversos autores aconsejan la negociación y formulación de un “contrato” escrito como estrategia para regular el proceso de trabajo. No se trata de un contrato-tarea al uso en el mercado laboral, por el que se contratan los servicios de un experto o grupo de expertos. Es un documento a elaborar voluntariamente por los participantes en el proceso de resolución de un problema con la colaboración de un experto, y que por lo tanto es de exclusivo uso interno. Hernández (2001, p. 65) enfatiza la importancia que tiene en una asesoría producir algunos documentos básicos, que no sólo permitan tener memoria de los objetivos a conseguir y del proceso a seguir, sino que sirvan de intercambio para formar un grupo de profesionales (docentes, orientador, educador social, por ejemplo) que colabore, comparta preocupaciones, y también las diferentes maneras de abordarlas.

** Objetivos del contrato de asesoramiento*

De acuerdo con esta necesidad de articular de manera explícita pero flexible el proceso de colaboración, podemos identificar ya los objetivos básicos del contrato, que resumimos en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Objetivos del contrato de asesoramiento colaborativo

-
- a) Organizar el trabajo: es un instrumento al servicio de la estrategia general de resolución de los problemas que han motivado la demanda de asesoramiento.
 - b) Encauzar la influencia del asesor.

- c) Salvarguardar el poder y autonomía de los asesorados como responsables últimos de todo el proceso.
 - d) Asegurar la participación y colaboración activa de los distintos agentes, evitando así el riesgo de que el asesor se comporte directivamente, o que los asesorados se inhiban y dejen poco a poco la responsabilidad en manos del asesor.
-

Al lado de estos objetivos, habría que considerar también dos aspectos esenciales del contrato:

- o Se trata de un documento abierto, siempre sujeto a renegociación y modificación.
- o No debería convertirse en modo alguno, en un instrumento coercitivo que sirva para exigir a ninguna de las partes el cumplimiento de compromisos.

Puesto que se trata de un documento realizado en colaboración, es decir, con la participación de los profesionales implicados en la resolución de un problema o en la mejora de la intervención socioeducativa, es importante que se hayan sentado unas bases mínimas de conocimiento mutuo y de aproximación de puntos de vista. Por ello, antes de llegar a formalizar el contrato, es imprescindible realizar reuniones y contactos previos en los que (Rodríguez Romero, 1996a):

- El asesor conozca en profundidad las demandas de los asesorados.
- Los asesores ajusten sus expectativas al tipo de ayuda que realmente puede prestarles el asesor.
- El asesor pueda explicitar y explicar los rasgos fundamentales del modelo de asesoramiento (preferiblemente centrado en los procesos y en el desarrollo sostenible de la organización), del estilo de trabajo (preferiblemente colaborador) y de la metodología (resolución de problemas), por los que opta.

** Dimensiones a contemplar en el contrato de colaboración*

Recogiendo las aportaciones de distintos autores (Escudero y Moreno, 1992; Rodríguez Romero, 1996a; Solé, 1998; entre otros) hemos identificado algunas dimensiones o

aspectos que convendría incluir en ese documento que va a regular las relaciones y el trabajo de asesoramiento, siempre buscando el ajuste al modelo colaborador. El Cuadro 6 muestra las dimensiones fundamentales del contrato, y sugerimos los posibles aspectos a incluir en ellas, siempre sabiendo que cada proceso de asesoramiento es único, por lo que la flexibilidad es imprescindible.

Cuadro 6. Dimensiones a considerar en posible “contrato” de colaboración interprofesional para la resolución de problemas educativos

DIMENSIONES DEL CONTRATO	ASPECTOS A CONSIDERAR
1. Problema o asunto que provoca la demanda de apoyo o asesoramiento.	- Descripción preliminar del problema (sujeta a depuraciones sucesivas), que incluirá distintas perspectivas del mismo.
2. Fases del proceso de asesoramiento.	- Fases propias del método de resolución de problemas: a) Toma de contacto. b) Análisis de la situación y los recursos. c) Redefinición del problema a la luz de la nueva información. d) Análisis de posibles estrategias de resolución, de sus consecuencias y, finalmente, elección de la estrategia más apropiada. e) Puesta en marcha de la estrategia. f) Evaluación de su impacto y del proceso de asesoramiento. g) Difusión de resultados.
3. Procedimientos y formas de trabajo.	- Fuentes de información a considerar. - Técnicas de producción, recogida y análisis de la información (entrevistas, dinámica y análisis de grupos, etc.).
4. Duración de la actividad asesora.	- Previsión de la duración del asesoramiento. - Temporalización de las fases de trabajo. - Calendario de reuniones.
5. Papel del asesor.	- Tipo de relación a establecer con los asesorados (explicitar en qué consisten las relaciones de colaboración). - Responsabilidad propia y compartida.
6. Papel de los asesorados.	- Demandas y expectativas. - Responsabilidad. - Participación.
7. Elaboración de informes.	- Tipo de información que desean obtener los asesorados. - Presentación de informes (a quién, cómo, cuándo, para qué).
8. Deontología de la colaboración comprometida con la mejora de la educación.	- Confidencialidad (tipos de información confidencial y procedimientos de protección de la misma). - Colegialidad o simetría. - Respeto mutuo. - Compromiso social. - Otros valores fundamentales a preservar y considerar en el proceso.

Para finalizar quisiéramos llamar la atención sobre el hecho de que, la simple aplicación de la lógica de resolución de problemas y de la estrategia de formalización de un contrato no

garantizan por sí mismas la obtención de buenos resultados. En primer lugar porque conviene no olvidar –sin que ello nos lleve en modo alguno al escepticismo- que los problemas propios de la educación son siempre complejos, y muchas veces para afrontarlos es necesario hacer frente a altas cotas de incertidumbre, tomar decisiones a partir de información insuficiente o contradictoria, o enfrentarse a dilemas morales y políticos. La complejidad de estos problemas requieren respuestas plurales que van más allá de los estrechos límites de una única disciplina profesional, implican decisiones políticas y, en los problemas de la infancia vulnerable o en conflicto, el apoyo de una multiplicidad de servicios (sociales, de salud, vivienda, ocio, etc.).

Junto a la situación que acabamos de describir, no podemos dejar de enfatizar una vez más la importancia de algunos ejes básicos de la labor asesora eficaz:

- Es preciso que la dimensión del contrato referida a la *deontología o explicitación de los valores y principios éticos* que van a impregnar todo el proceso de asesoramiento, ocupe un lugar muy importante en la metodología de resolución de problemas.
- Es esencial conseguir una auténtica *experiencia de aprendizaje colectivo*. A nuestro juicio esto sólo es posible construyendo una relación colaboradora, que permita la creación y transferencia de conocimientos, y el reforzamiento de capacidades y autonomía de los asesorados en el marco de la institución en la que trabajan.
- Es más lúcido el proceso de apoyo que adopta un *enfoque sistémico o global* de los problemas, porque aumenta las probabilidades de evitar el tipo de errores y desenfoces que se producen cuando “los árboles nos impidan ver el bosque”.
- Por último, es imprescindible avanzar en la *articulación de los distintos servicios o recursos de apoyo socioeducativo* a las escuelas, las familias, la Administración o al sistema judicial. Mientras estos se mantengan atomizados y descoordinados, el nivel de eficacia y alcance del apoyo y colaboración entre profesionales –orientadores, educadores y trabajadores sociales, terapeutas, médicos, jueces, etc- será siempre limitado, aunque eso no nos impida valorar como muy positivo el trabajo que se está realizando en este imprescindible campo.

Sobre la importancia de estos aspectos abundaremos en el modelo de asesoramiento que nos ocupará en el tema siguiente, que como todos los modelos que promueven la mejora o capacitación de personas e instituciones, se fundamenta en los principios de prevención y desarrollo.

1.3. EL ASESORAMIENTO COMUNITARIO

Presentaremos las características que aporta el enfoque comunitario a la función asesora²², recordando los conceptos básicos en que se inscribe: comunidad, desarrollo comunitario y orientación comunitaria (Cuadro 7).

Cuadro 7.- Conceptos básicos en que se inscribe el asesoramiento comunitario

Comunidad	Desarrollo comunitario	Orientación comunitaria
<p><i>“Unidad social cuyos miembros se localizan en una misma área geográfica, participan de algún rasgo, interés, elemento o función común, con conciencia de pertenencia, y en la cual la pluralidad de personas interaccionan con más intensidad que en otro contexto”. (Ander-Egg, 1987, p. 21).</i></p>	<p><i>“Proceso que se realiza para conseguir el bienestar social de una población, con la participación directa y activa de ésta en el análisis, concienciación y resolución de los problemas que afectan a la comunidad, partiendo por tanto de las necesidades de la propia comunidad y de la utilización, potenciación o creación de los recursos de la misma” (Vélaz de Medrano, 2002, p. 190).</i></p> <p><i>“Una técnica social de promoción del ser humano y de movilización de recursos humanos e institucionales...No es tanto una acción sobre la comunidad, cuanto una acción de la comunidad; se trata de esfuerzos y acciones de base organizados con la iniciativa y dirección de las mismas bases, aunque para su despegue hayan necesitado una acción exterior” (Ander-Egg, 1990, pp. 69-70).</i></p>	<p>Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la acción psicopedagógica preventiva que surge a iniciativa del contexto comunitario con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de la comunidad, mediante el trabajo colaborativo de sus miembros con los diferentes agentes educativos y sociales.</p>

²¹ En una obra anterior (Vélaz de Medrano, 2002), se dedica un capítulo a la “Intervención socioeducativa en el entorno comunitario”.

²² En una obra anterior (Vélaz de Medrano, 2002), se dedica un capítulo a la “Intervención socioeducativa en el entorno comunitario”.